

学級担任としての生徒の理解と指導について

とくにカウンセリング的 接触を中心として

村上市立村上中学校教諭 佐藤 忠

はじめに

現在、どの学校にもどの学級にも、教師が指導に困る生徒、一歩行、不良化、神経症等の不適応の問題をもつ生徒一が激増し、それを学校教育の立場でうけとめて解決しなければならない事情にせまられている。一方、生徒の現実生活における問題を解決して一人一人のもつ資質をじゅうぶん伸ばしながら、生徒自身のパーソナリティの成長や、好ましい適応をはかることを目的とする人間教育が、より深い次元における教育の実践でありたいものである。

大学、児童相談所、教育研究所などで「教育相談」が行なわれているが、最近各学校にその組織が作られ、相談室がおかれて、学校におけるカウンセリングへの関心と活動が高まってきている理由は、この2点にあると考えたい。しかし、学校におけるカウンセリング活動が組織的に実施されたとしても、学級担任の責任と連帯は軽減されるとは考えられないのであって、カウンセリングについての認識や考え方を、生徒指導の有力な方法としてもっていることが必要と考える。指導ということの一面が、生徒の危機的な状態においてたしかな判断や選択、さらに好ましい適応をするよう援助することであるならば、生徒の悩みや不適応状態の掘と、その解決のための具体的な援助の方法がとられなければならない。このような観点から、現任校における生徒の悩みと相談経験の実態を調査したがその結果の一部として、情緒的、性格的な悩みが高率を占めたこと、相談相手としての教師の地位が意外に低いことなどがあげられる。このことから、生徒の悩み（不適応）の解決のためのよき相談相手よき援助者としての教師の姿勢について、あらためて考えてみる必要があり、教師と生徒との人間関係の確立が望まれるようである。

以上のことから、学級担任として生徒をどのようには握、理解しどのように指導していったらよいかを、カウンセリングに学びながら考察したい。

I カウンセリングに学ぶ生徒の理解の重要性

教育の場としての学校の特性は、学習活動、友人関係、教師対生徒の関係であるといえる。したがって、生徒個人のことを知って、教育にあたろうとするのは、教師としての配慮の出発点であろうし

その場合、教師の態度、姿勢が生徒に与える影響の大きさから、学級経営者、指導者、心理的、人格的な高位者としての自覚の上に立った生徒の理解が、学級担任者の資質として必要なこととなってくる。

教師が、具体的な接触（言語による）をとおして、生徒を理解する場合、次の三つの形式が考えられる。^{注1)}

(1) 診断的理解 (2) 同情的理解 (3) 共感的理解

われわれが、とくに教育の場で多くとりやすい傾向は、診断的理解の方法である。診断的理解とは、われわれ自身（教師）の準拠枠に照らした理解であって、それは、その人についての理解であり、その観察される人の理解ではない。生徒を客観的に、科学的に理解しようとするとき、教師の側には評価的、診断的な態度がひそんでいる。

また、われわれ自身（教師）の自我が、生徒の自我にまきこまれた状態（自我関与）になったならば、同情的理解となつて、われわれと生徒の役割立場を画することができかねることになる。同情的理解が、反対方向にむかうならば、それは反感や憎悪、また嫌悪というような関係になるであろう。同情的理解は、しまいに身うごきのできない状態になる危険性をもつ。

C. R. ロジャースは、カウンセリング関係において、クライエントの中に建設的な人格変容が起るための六つの条件のひとつとして、共感的理解をあげている。^{注2)}共感的理解、あるいは感情移入の状態は、相手の内部的準拠枠にしたがって理解するということである。すなわち、相手の私的世界を、あたかも自己自身であるかのように感ずることであるが、その中にまきこまれていない状態である。相手の気持がわかり、相手の身になって感情の動きを理解することである。それは鏡のように、ありのままの相手の感情をうつし出すということではなく、あくまでも暖かい心をもって理解することであり積極的な肯定的関心をいさぐことである。

カウンセリングにおけるこのような根本的な人間理解の考え方は人間同志がコミュニケートするところでは、どこにでも適用されると考えるならば、教育の場においても大きく取りあげられてよい。

II カウンセリングに学ぶ学級での生徒の指導

1 学級担任によるカウンセリング

学校は、教育の広い目的と、個々の生徒の必要に応ずるため、多くの専門的な役割を果たしているが、その場合に専門的な立場からくる孤立的な立場で仕事をやっていくならば、学校運営はもちろんのこと、教育全般の推進をさまたげることになる。同じことは、学校におけるカウンセリング活動にもいいうことであって、全教師がこれに関与しなければならないことは当然のことであろう。

ところで、われわれが、生徒を指導していく場合に、とりやすい態度として、表面的敬候にとらわれる対症療法的になりやすい、権

威的方法や、教授的方法をとりやすい、といった傾向が見られる。このような教師的な役割と、カウンセラー的な役割との矛盾が問題になってくるが、この点に関して、C, R, ロジャースは「カウンセラーは自己一致の状態になればなるほど、いくつかの役割を同時に果たすることができるようになるのだと思う」とのべていることは、この矛盾に対して深い示唆を与えるものである^{注3}。また、伊東 博は、「この矛盾は、それほど固定的なものとして考える必要はない。学級担任教師は、もっとカウンセラー的なことになることによって、その教育的成果を高めることができるものである^{注4}」とのべている。われわれは、両者にある矛盾を承認しながらも、調和あるかけ橋をかけなければならないと思う。

現任教における相談経験の結果からみると、教師の相談相手としての地位は低く、実際場面で教師を相談相手に選んでいる生徒は多いとはいえないが、気持の上では相談したいと望んでいることが予想される。

そこで学級担任によるカウンセリングを進める場合の具体的な面を考えてみると、

(1) 偶発的な場面ばかりでなく、指導計画の中にカウンセリングの機会を作る。

(2) 悩みの調査、日記指導などで、生徒個人に自分の問題を意識させ、自主的に解決するために来談させるようにする。

(3) とくに進路指導は、個別指導によりじゅうぶんにこなう。

(4) 問題発生予防のため、学期はじめ、休暇前後などに個別的におこなう。

(5) カウンセリングの時間、場所については、随時随所、生徒の出入りの少ないところや、気にならない落ちついたところ、訓育や説教に使われるところはさげ、レポートの保てる相談室があれば一番よい。

(6) カウンセリングの技術については、基本的には教師の態度とのかかわりに深い関係をもっていると考えられる。この場合の教師の基本的な態度としては、許容的、受容的なふん囲気、問題よりも個人への関心、感情の重視が大切になってくる。具体的、常識的な留意点として i) レポートの確立、沈黙を大切にし、発言をうながさない。 ii) 問題の導入はごく自然に、中心問題にいきなりふれない。 iii) 質問を必要とするときは「はい、そうです」と答えさせないで、ことばで答えさせるようにする。 iv) 相手に対し、適度のあいづちを与え、受容的態度を保つ。再陳述や、感情の明確化承認も必要である。 v) 進路・その他で、相手が情報を知りがついているときは、客観的に示す。回答を求めたときは、二つ以上を示して相手に選ばせるのがよい。

(7) 限界をじゅうぶん考慮しながらおこなう。

学級担任がおこなうカウンセリングには、前述したような教師的な役割との間の問題点が多い。具体的には、i) 学級管理の責任な

いし教科担任ということからむ権威的な立場や、評価的な態度から、生徒につねに観察されているという感じをもたせ、許容的、受容的な理解の態度をとることがむずかしい。 ii) 生徒の友人関係からくる来談の生徒に対するせん望やしつと、あるいはつけ口されているという不安がもたれがちである。 iii) 自分の学級であるという気やすさ、よい学級を作ろうとする誠意から、情緒的、主観的になり、説教がとびでたりする。 iv) カウンセリングによって、評価されるのではないかとの不安がもたれがちである。 v) 学級担任は、学級事務のほか、教科、その他の仕事のため、時間的なゆとりがない。 vi) カウンセラーとしての人格、技術の面における困難がある。

以上を要約するならば、生徒の側からの問題、教師の人格や技術についての問題、時間的・学力的な問題となろう。森上史郎は、これら担任教師の限界を、治療の関係における限界、専門的あるいは技術的限界、時間的あるいは体力的限界としている。学級担任には学級経営、教科指導という本来の^{注5}任務があつて、生徒の側から見れば、管理者であり、こわい存在である。信頼はしているが相談しにくい、抵抗があつて打ちあけにくい、などの障害があるだろうし、教師の側からは、共感的理解にたつての指導は容易なこととなく、どうしても生徒としつくりと、円滑にいかない場合が多い。ここにカウンセリング担当者^{注5}に委託する1つの根拠があり、また、その組織のない場合は、担任相互の委託も考えられてよいであろう。

2 日常の接触をととして

前述の時間的、労力的な問題は、学校運営との関連からその解決はなかなか困難であろう。生徒の側から、あるいは教師の側からの問題は、教師自身の問題としてうけとめるとき、その態度や姿勢に深いかかわりあいがあると考えられる。

カウンセリングにおける理解的アプローチは、生徒との間の人間関係確立のための有力な方法であろう。教育関係における教師の人格が、生徒の人格形成に与えた大きな役割を考えると、両者の間には好ましい人間関係の確立が必要となってくる。カウンセリングの考えるすぐれた人間関係の条件として、伊東 博は

(1) 相手の自我・自尊心を尊重する。

自我の攻撃は、自己防衛をきたすだけで、人格の変容はおこらない。

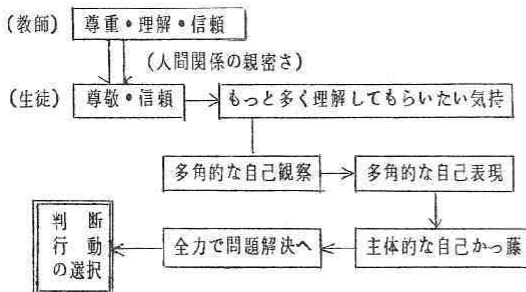
(2) 相手の立場から理解する。(相手にきめさせる)

だれかにになにかをさせるには、一つの方法しかない。それは、その人に、それをしたいという気持を起こさせることである。相手に選ばせ、相手に決定させるということは、相手の行動の変容をうながすもっともよい方法である。

(3) 誠実であること。(自己と人間を信頼する)

相手を信頼しなければ、i) と ii) は生きない。成長への力を信ずること。

とのべられているが、共感的な理解にたつて、ひとりひとりのありのままの姿を、懸命に知ろうとする心がまえや態度から、生徒はどのように変化するかを、友田不二男の豊富な事例から図式を試みるならば、次のようになるであろう。



われわれは、学級担任教師として、この図式に学ぶところが多いが注意しなければならないのは、生徒の行動をそのまま容認するのではなく、感情を理解してやるということであろう。

3 学級集団指導の場面で

非行は多くの場合、学校や家庭の人間関係が不健全であることから発生するといわれる。したがって、非行や、学級・学校における問題行動を取りあげる場合、人間関係の改善を考えなければならない。

レ빈は「実験的に作った社会的風土は、その集団の個人の行動や態度に大きな影響を及ぼす」ことを証明している。学校や学級の組織の質が、ふん囲気を規定し、ふん囲気が方法となつて、学級集団の発展とメンバーの活動の刺激となつていく相互作用は、われわれ自身、よく経験することである。白井慎は「学級づくりにおけるかけがえのない存在としての個を、あるがままに受け入れてやることを、指導の初期において重視すること、カウンセリングやプレイ・セラピー、集団治療においての、カタルシスから洞察への進行との類似性」をあげているが、カウンセリングの原理が、学級集団指導の場で生かされることを示しているといえよう。

したがって、学級担任としては、学級での教師・生徒間、および生徒同志の間に、学級集団の質的發展と結びついた健全な情緒的ふん囲気を作りあげること、集団のもっている力動的な性格の理解や集団運営の技術、さらには生徒に民主的な社会生活のしかたを理解させることが必要になってくるが、具体的な目標として。佐藤喜美二は、1) たすけあいの学級 2) ひとりひとりが高まっていく学級 3) 気がるに受け入れてくれる学級 をあげ、さらに人間関係確立のための小集団指導と、教師がカウンセリングの資質をもつことを重視している。しかしこの場合、白井慎が指摘しているようにカウンセリングにおける精神衛生的配慮をもって、教育全般をおおものとして拡大視すること たとえば、許容的・受容

的ふん囲気のもとで、本質的にもまなければならない事項も、もうとせず重要な教育の機会を生かし得ないこと—の問題点の解明は、今後の実践によって検討されなければならない。

学級経営において望まれることは、生徒の学級に対する違和感をとりのぞき、学級との調和をはかること、そのためには、集団の抱擁力と、情緒的な親近感を高める持続的な指導が必要であつて、その基盤として、カウンセリング的な考え方、接し方は、実践に生かされてよいと考える。

4 学級活動や道徳の時間で

いろいろな価値創造をねらっている教育活動をささえるものとしてカウンセリングを位置づけるならば、その基本的な考え方は、学級活動や道徳の時間にも生かされてよい。その際重要なものは、生徒の発言に対する教師の応答であろう。教師の発言や応答が、生徒の思考に及ぼす作用について、東京都江戸川教育研究所の道徳の時間での実験結果によれば、生徒の発言(思考)は、教師の生徒の発言に対する受容、明確化などによって、生徒が主体的に問題にとり組み、深層的な洞察と理解(内面化ともいえる)を深めることができるのではないか、と結論づけている。すなわち要約するとつぎのようになる。

	コントロール・グループ	実験グループ
教師	質問、強制と説得が多く、沈黙や生徒の発言に対する受容明確化が少ない。	教師のリード、解釈、質問等は少なく、生徒の発言に対する受容、明確化が多かった。
生徒	教師の質問に答えたり、問題の経験的叙述が多く、問題の構造関連の分析や解釈計画の話し合いは、ほとんど見られなかった。	情報を求めたり、教師の質問に答えたりする単純反応は少なく、問題の構造関連の分析、計画の話し合いが多かった。

ウイズオールもまた、生徒に対する教師の言語的反応の型を七つの範ちゅうに分け、その中で「承認し、または明りょうにする言いまわしや質問」は、子どもたちの問題に洞察を得させるようにしてやる。すなわち、かれの真の問題とその解決法を、いっそう操作的に明りょうにすることを助けるといっている。教師のカウンセリングに学ぶ発言のしかたが、学級活動、道徳の時間の指導への具体的な方法の一つを示しているとみてよいであろう。

友田不二男によれば、このような場における基本的な姿勢として(1) 人間を基盤として (〜に対してでなく、〜とともにの状態で)(2) 問題解決そのものよりも、解決の過程を大切に、(3) ありのままのすがたを大切に(4) 知的な面よりも、情緒的な面を大切に(5) 学習の主導権を生徒に(6) ざわめき、私語、沈黙も大切に

(7) 評価を伴わず、ありのままの状態も認めて (8) 発言の共通化をはかって

ということをあげているが、従来の指導のしかたとちがい、見通しがない、能率的でないとの批判^{注14)}があるであろう。しかし、本当の学習は、なんらかの経験(知的経験も含む)として、本人の人間形成に寄与されるものでなければならないとする考えからするならば、このような指導方法のねらいは、能動的な学習、育てる学習、創造する学習への道として、教育の一つの可能性として、実践をとおして吟味してみる意味がじゅうぶんにあると考える。

む す び

現代教育の基本的な特色の一つは、教育基本法でも明らかなように、個人の価値を尊び、自主的精神にみちた、心身ともに健康な人間の育成である。このためには、一人一人にゆきとどいた、一人一人に取り組む教育が必要である。しかし、実際の教育現場では、そのことはじゅうぶん察知しながらも、いろいろな条件に規制されてとすると全体的なガイダンスに終わってしまいがちである。とくに中学校においては、青年前期という発達的な課題からくる諸問題進路の具体的な決定や、高校入試にからむ諸問題等の困難な場面に直面して、生徒自身も、教師自身も、解決しなければならぬ問題があまりにも多い。しかしながら、具体的な解決の手だては講ぜられなければならないという意識から、教師は悩みをもっている。

知的な側面の学習をねらう各教科が、プログラム学習等で代表されるように、個別化の方向をとって個々の伸長をはかる方向にあるならば、パーソナリティ全体の面においても、個別的な援助がなされてよい。そのようなあり方へせまる可能性として、学校教育へのカウンセリングの導入は、また、学校教育の質的充実発展をはかるものであると考えられる。そこで、とくに学級担任という面から、その可能性を考察してみたわけである。学級は、学校教育活動の中で、基本的な単位であり、その意味で学級担任教師の使命は大きいのであって、学級担任教師を除外視しての教育活動は、効果のうす

いものと考えられるからである。

学校におけるカウンセリングは、まだ開拓的段階にあるといつてよく、これを現場で組織化し、活動していくためには、いろいろな困難点があるのであって、今後に期待するところが大きい。しかしながら、問題解決のすべてを、カウンセリングに期待するのは早計といわねばならず、われわれは謙虚な態度でカウンセリングを教育活動に導入し、カウンセリングに学びながら、自己自身、および生徒の成長をはかり、生徒指導の充実をめざしていきたい。なかでも学級担任教師として、カウンセリングに学ぶ点は多く、これの可能性を信じながら、実践活動に有効に生かし、教育のになっている課題の解決に役立てていきたいものである。

参 考 文 献

- | | | | |
|------|--------------------------|-------------|---------|
| 注1) | 中学教育 | 1964 No.8 | 小学館 |
| | カウンセリング | 伊東 博 | 誠信書房 |
| 注2) | 来談者中心療法 | C. R. ロジャーズ | 岩崎書店 |
| 注3) | 中学校におけるカウンセリングの可能性に関する考察 | | 佐藤寿男 |
| 注4) | 児童心理 | No.156 伊東 博 | 金子書房 |
| 注5) | 学校教育相談 | 品川不二郎編 | 教育文化科学社 |
| 注6) | カウンセリング | 伊東 博 | 誠信書房 |
| 注7) | カウンセリングの技術 | 友田不二男 | 〃 |
| | 学校カウンセリング | 友田不二男監 | 〃 |
| 注8) | 教育社会心理学 | 古旗安好 | 金沢書店 |
| 注9) | 教育心理 | No.18 No.7 | 教育文化科学社 |
| 注10) | 学校教育相談 | 品川不二郎編 | 〃 |
| 注11) | 生活指導 | 1963 No.2 | 明治図書 |
| 注12) | 学校カウンセリング | 友田不二男監 | 誠信書房 |
| 注13) | 教育社会心理学 | 古旗安好 | 金沢書店 |
| 注14) | 学校カウンセリング | 友田不二男監 | 誠信書房 |